



# CAPÍTULO CUATRO

## ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL DE UN CURRÍCULO PROBLÉMICO: CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DINÁMICOS

*"Entre las cuestiones que pueden persuadirnos a favor de esta modalidad de organización y desarrollo curricular están las que inciden en la utilidad social de todo currículo. Es necesario que éste sirva para atender a las necesidades que los alumnos y alumnas tienen de comprender la sociedad en la que les está tocando vivir y, por consiguiente, que favorezca el desarrollo de destrezas diversas, tanto técnicas como sociales, que les ayuden en su localización dentro de la comunidad como personas autónomas, críticas, democráticas y solidarias"*

38

Torres J. (1998)

---

38 El epígrafe es tomado del libro de Jurgo Torres "Globalización, interdisciplinariedad: El Currículo Integrado", por tanto cuando hace referencia a "esta modalidad de currículo..." alude de manera directa al Currículo Integrado



Este capítulo propone una serie de estructuras integradoras e integradas a manera de escenarios formales que responden a una lógica de organización del conocimiento para formar el desarrollo de competencias específicas, fundamentada en una perspectiva teórica de un currículo problémico para la incorporación crítica de la cultura.

Tales estructuras integradoras e integradas ponen en juego signos, referentes e intérpretes cuya contribución es hacia la elaboración de comprensiones y entendimientos del mundo profesional, disciplinar y humano en donde se estructura y desarrolla una apuesta curricular, leída a partir del dominio de discursos propios de un campo del conocimiento, y actuada en los contextos configurados por los actores en y a través de su mundo vital.

Así entonces, como se propuso en los capítulos precedentes, se parte de comprender el currículo como una tentativa de respuesta que da organización lógica a un campo del conocimiento, para facilitar su incorporación competente; pero de manera específica se elabora una apuesta por un currículo problémico, que implica la construcción de problemas fundantes, que representan de un modo estructural preguntas esenciales acerca de una disciplina.

Se parte del hecho que los conocimientos que habitan las disciplinas ofrecen comprensiones plausibles acerca de la vida moderna, por ende, educarse en las disciplinas es educarse para la vida (Magendzo, 2003).

Es así como se ha venido planteando que los Currículos Integrados vertebran las áreas del conocimiento que componen una disciplina y, respetando su naturaleza epistemológica, asumen una organización articulada que propicia su acercamiento y comprensión articulada, integrada y global, proponiendo nuevas formas de acercamiento y desarrollo del conocimiento mediante su problematización.



Su organización estructural connota la búsqueda de argumentos articuladores (en ocasiones secuenciales) con sentido y coherencia para todos los participantes del mismo, que organizan los diferentes elementos en una sola dinámica. Basados en un esquema relacional propuesto por Valencia (2002), se elaboran las siguientes aproximaciones a las unidades que deben convocarse y fundamentarse para armar una estructura curricular integrada y problémica:

## 4.1 PROPÓSITO DE FORMACIÓN

Los proyectos educativos tienen como una de sus pretensiones más tradicionales la transmisión y perpetuación de un campo del conocimiento, pero es común que ocurra que caen en la tendencia de concentrar el proceso educativo en los contenidos, en las metodologías o en los escenarios necesarios para cumplir con las finalidades trazadas, sin tomar en cuenta al sujeto como centro y razón de ser de la formación de personas.

Retomando los planteamientos del capítulo 1, la formulación del Propósito de Formación trae inmersa la comprensión acerca de lo que es la Formación como tal, así entonces se propuso entenderla en el reconocimiento de que somos sujetos inacabados y en permanente proceso de transformación, la formación como un proceso abierto que ofrece la posibilidad de construirnos, connota la intención de darnos forma mediante el accionar humano en las relaciones con otros y la construcción de diversas formas organizativas.

Esa tarea de formar personas implica la labor de formarnos como humanos y construirnos en permanente dinámica, que no se agota en el estudiante, sino que convoca igualmente a los docentes, al saber en cuestión y a la sociedad. Toma en cuenta las dimensiones social, cultural y personal que se interrelacionan mediante el lenguaje y la



acción, así como la construcción enriquecida de símbolos, códigos y signos que contribuyen con la circulación de representaciones y significados.

Por tanto, un proyecto educativo debe partir de asumir un concepto de sujeto y ubicarlo en el centro de la trama de relaciones que se ponen en el escenario educacional de un programa de formación. El ser humano, entendido como un complejo comportamental/mental/social/lingüístico, es el centro del contexto social y cultural que reconoce, conoce, interpreta, comprende y transforma los hechos humanos y sociales.

La perspectiva culturalista ha permitido comprender el origen cultural, histórico y social de la condición humana, explicando que los procesos psíquicos se desarrollan en el tiempo, pero no en un tiempo entendido como duración de fenómenos, sino como historia<sup>39</sup>, como proceso de desarrollo de la sociedad. En ese proceso, la categoría fundamental es la actividad transformadora de la naturaleza que realizan las personas mediadas por la cultura. Es decir, los seres humanos no nos acercamos al objeto de la actividad directamente, sino a través de la cultura, lo que implica que como sujetos de la actividad también nos transformamos.

Es en esa transformación del sujeto donde se da el desarrollo de lo que Vigotsky llama los procesos psicológicos superiores. La relación entre esos procesos y la cultura, es indispensable tenerla en cuenta cuando de un proyecto educativo se trata, con el fin de superar el error, tradicionalmente cometido, que consiste en formular programas carentes de sujetos de formación.

Formular un Propósito de Formación que conlleva una noción de Ser Humano y a su vez de Formación Humana es un asunto comple-

---

39 Aquí la historia no se entiende como el pasado dejado atrás, la historia la comprendemos como pasado, presente y futuro, lo que hace que sea la propia persona la constructora de su historia, aprendiendo del pasado, configurando el presente y diseñando el futuro.



jo, pues propone la pregunta por los significados y por los procesos de construcción de significado, donde las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos son las que permiten construir y dar sentido no sólo al mundo sino también al sujeto mismo.

Tradicionalmente, los currículos se han estructurado partiendo de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el objetivo general y cuáles los específicos que el programa alcanzará? ¿Cuál es el perfil que obtendrá una persona al pasar por este currículo? De las respuestas a estos planteamientos devienen unas formulaciones que explicitan los resultados y/o productos finales deseables de alcanzar tanto por el programa como por las personas participantes del mismo. Usualmente dicha formulación refleja estrictamente la postura de los administradores del currículo, puesto que son ellos quienes al tiempo salvaguardan las condiciones de verificabilidad de su logro en términos medibles, cuantificables, observables y alcanzables. De ahí que los currículos tradicionales se correspondan con sistemas de evaluación del aprendizaje en función del conocimiento aprehendido que se refleja en productos cuantificables (ganó/ perdió, aprobó/ reprobó).

Por su parte, el currículo integrado y problémico parte de formular un Propósito de Formación, el cual refleja un consenso de una comunidad académica que sustenta el currículo y su enunciación es producto de profundos debates, puesto que él mismo incorpora y relaciona los elementos que el proceso formativo despliega, dándole la connotación de principio en donde descansan las posturas definidas.

Al tiempo, él refleja el ideal educativo que el programa desea, que se persigue constante y permanentemente mediante las dinámicas curriculares de todos los actores involucrados, y cuya verificación se constata cualitativa y cuantitativamente en la calidad inherente a cada proceso, es decir, éste es la guía que orienta permanentemente la apuesta curricular.

El Propósito de Formación implica tanto a los estudiantes como a los docentes y directivos, en la medida que los convoca en torno al proceso educativo focalizando los esfuerzos colectivos en función de un propósito enunciado y colectivizado. Es así como él refleja la intención dirigida a los sujetos que construyen y constituyen el currículo.

Gráficamente este tomaría lugar tanto al principio del currículo, como al final del mismo, dado que es propósito que inspira las dinámicas curriculares, al tiempo que es sujeto de verificación de las promesas de formación.

Gráfica No. 3 Propósito de Formación



## 4.2 FORMULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Hoy por hoy el reto de la educación está en la búsqueda de propuestas innovadoras que apunten hacia un desarrollo socio - humano sostenible, ético y moral, trascendiendo la mirada de lo meramente económico y constituyendo una mirada investigativa, reflexiva, crítica y creativa en lo tocante a la construcción de saber. Siguiendo a Gutiérrez (2005) en el programa de Formación sobre Currículo Integrado e Interdisciplinario, ella plantea:



*"Pensar hoy el currículo es pensar en la investigación como posibilidad para su construcción y transformación permanente ya que lo convocante son los problemas a los cuales las disciplinas deben dar respuesta en cada momento histórico para apostarle al nuevo proyecto de humanidad y ciudadanía para el siglo XXI, el de la Educación y el Conocimiento"*

En tal sentido, la educación deberá ser global, interdisciplinaria y de largo plazo, debe enseñar a resolver problemas de manera innovadora, a ser críticos, a ser felices. Será importante partir por reconocer que una educación tradicional basada en objetivos y tecnologías de la educación ha contribuido a la desarticulación entre educación y sociedad. Es pues actual la propuesta de identificar y formular competencias deseables de alcanzar por parte de los educandos, como alternativa para acercar una articulación entre conocimientos y problemáticas del contexto.

En *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*, Torrado (2000) señala a las competencias como un conocimiento especializado o específico, que se ha incorporado al saber hacer y no deviene totalmente de procesos de aprendizaje, aunque requiere de la experiencia social y cultural.

Desde una perspectiva culturalista esta concepción incorpora el contexto social particular en que se desarrolla, la competencia es entendida como conocimiento en acto, como acción situada en el contexto y afectada por éste, lo que la hace dinámica y no como conocimiento formal, abstracto, innato, universal e idealizado.

Algunas definiciones generales de competencia son: saber hacer en contexto, capacidad en acción demostrada con suficiencia ó capacidad reflexionada, instrumentada, y socializada con efectividad (Villada, 2001). Igualmente Perrenou (citado por Zambrano 2003) propone comprenderlas como una capacidad de actuación que demuestra un



dominio eficaz en un conjunto de situaciones, para ello se debe disponer de unos conocimientos y del potencial necesario para movilizarlos oportunamente en pro de identificar y resolver verdaderos problemas. Se propone así, una noción de competencia que incorpora tres elementos: el conocimiento, la acción (desempeño) y el contexto. Por ende, a la noción de competencia siempre va ligado el criterio de valoración de ella, es decir que la competencia siempre se propone en términos de su acción, de su desempeño, de sus resultados con calidad, suficiencia y/o efectividad.

De ahí que Amezola (1998) sugiere comprender las competencias en el mundo laboral como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.

Un Currículo Integrado y Problémico apuesta por una formación en competencias, no entendidas éstas como resultado último, más bien como potenciales que deben ser desarrollados en lógica de procesos, en donde un sistema curricular articulado y problémico pueda adecuar el contexto que potencia su desarrollo.

Si bien la competencia no puede ser la finalidad de la formación educativa, es necesario formar en competencias que le permitan al estudiante poner en acto sus conocimientos de acuerdo con un contexto particular, con criterio ético. Se propone asumir la formulación de las competencias como los potenciales de desarrollo que el currículo facilitará formar hacia el cumplimiento de las promesas del Propósito de Formación.

Así pues, las competencias reflejan dominios demostrables que se van alcanzando y verificando en el transcurso del tiempo y de las dinámicas curriculares, cuya síntesis se expresa finalmente en el mayor acercamiento que el estudiante logre al Propósito de Formación.



## Gráfica No. 4 Competencias

### 4.3 RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS DIVERSAS POSTURAS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO PROPUESTO POR LA DISCIPLINA

La tradición ha señalado que la educación tiene como función reproducir las maneras como se satisfacen necesidades socialmente definidas, al tiempo que reproducir el conocimiento compartido que proporciona el fundamento de la vida social. Pero una perspectiva crítica de la educación encuentra oportuno subvertir la postura reproductivista y señala, en cambio la necesidad de hacer del currículo un espacio de reconstrucción de la sociedad, de manera que interviniéndola se contribuya positivamente a solucionar los múltiples problemas que la afectan (Magendzo, 2003).

El currículo despliega su dinámica a partir de un cuerpo de conocimientos disciplinares, que se consideran globalizados y universales pero ajustados a la época para ofrecer lecturas de sociedad y sus problemáticas.

Siendo el currículo un fluído de lenguajes y un encuentro de culturas, propicia las condiciones para la elaboración de debates, disensos, con-



sensos, definiciones y problematizaciones, proponiendo diversos, disímiles y en ocasiones incompatibles versiones teóricas sobre los fenómenos que intenta leer, elaborando para ello marcos de referencia en versión científica y contemporánea del campo del conocimiento. Pero suele ocurrir que la comunidad académica tiende a identificarse y por tanto adquiere una postura homogénea en torno a la noción del objeto de estudio disciplinar.

Una disciplina es un cuerpo de conocimientos teóricos estructurados alrededor de un o unos objetos de estudio, cuya organización está basada en una división del conocimiento y por la participación de diversos actores en procesos de reproducción y aplicación de la misma disciplina; al mismo tiempo, cada disciplina tiene la posibilidad de ser enseñada.

Un currículo integrado y problémico deberá proponerse lo suficientemente amplio y flexible que posibilite que tanto los estudiantes como los docentes elaboren acercamientos a los debates que históricamente la disciplina ha abordado, a sus debates teóricos, tanto como a sus diversas posturas epistémicas.

El término *Postura Epistémica* connota una actitud o posición sustentada a partir de un punto de vista ante un postulado del conocimiento. Es decir, frente a la verdad<sup>40</sup> de un postulado es posible asumir diferentes puntos de vista, al tiempo que la postura epistémica funciona caracterizando la relación del pensamiento al hecho, apoyándose en argumentos basados en la estructura del conocimiento y sus posibilidades de aplicación y transformación. Al respecto, Nubiola (2002) defiende el pluralismo epistemológico y lo explica al decir que los problemas y las cosas tienen diversas facetas y distintas caras, y

---

40 Acá la verdad no es considerada como el resultado último de un proceso, como la mirada particular, rigurosa y científica de comprensión de manera temporal el sentido de un fenómeno. Es decir, la verdad no se propone como fin, sino como proceso mismo para llegar a esa verdad. En últimas la verdad es relativa, temporal y múltiple.



que también hay maneras diversas de pensar acerca de ellos. Con esto declara, al mismo tiempo que rechaza *el escepticismo relativista* y el *pragmatismo vulgar* con el que se les relaciona.

Por su parte, en la dinámica curricular se reconoce que existen juegos lingüísticos de diversos órdenes, probablemente el marco de referencia más complejo de elaborar en la formación de personas sea el de la postura epistémica que abordará en relación con el objeto de estudio, de la que devendrá una dinámica curricular también particular.

De todas maneras, el currículo debe incorporar las versiones culturales que se han tejido en su aproximación al sujeto humano. Por tanto, a nivel curricular la estructura asumida deberá mostrar histórica y paradigmáticamente las diferentes conceptualizaciones que se han venido realizando en torno a una teoría relevante en las disciplinas, y dado ésto en comunidades académicas de sentido, en una versión pluralista.

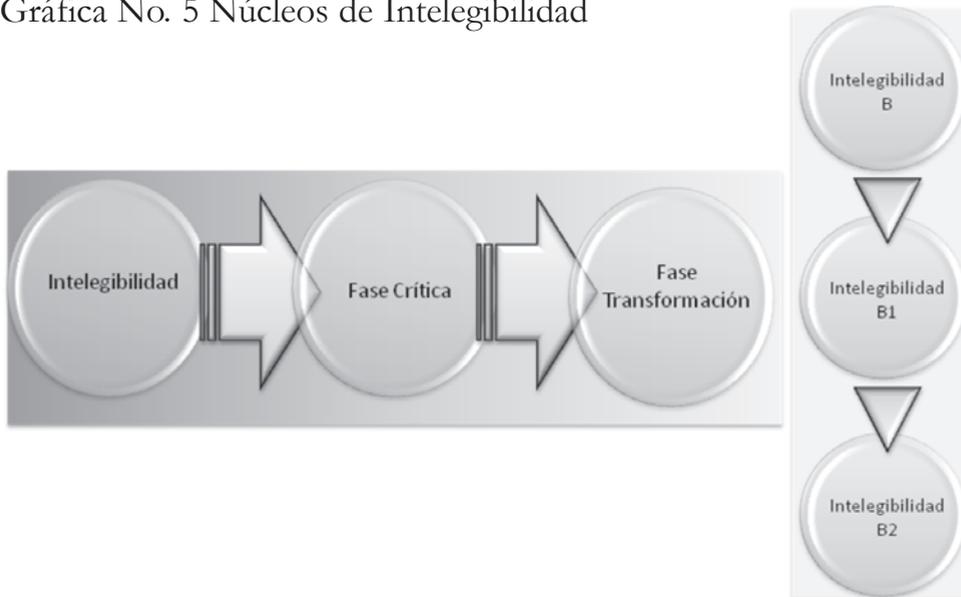
De igual modo, se recomienda como modelo epistemológico, el concepto de Núcleo de Inteligibilidad propuesto por Gergen (1985), el cual plantea cómo en un campo del conocimiento emergen diferentes versiones sobre un mismo objeto, en tanto se presentan procesos de crisis y de transformaciones de las formas de abordar las explicaciones y comprensiones de dichos objetos. Esta transformación de los objetos implica, en realidad, cambios en los sistemas discursivos y reformulaciones retóricas, las cuales son la esencia de las formas de organización del conocimiento desde cada uno de los núcleos de inteligibilidad, en tanto los cambios emergen en la forma como se elaboran los discursos, las categorías que crean, las relaciones que establecen y los métodos y técnicas que utilizan en la investigación.

En esta estructura se evidencia cómo histórica y paradigmáticamente se han dado espacios y tiempos noveles de conocimiento, que reconocen momentos de inteligibilidades, fases críticas y transformacionales

y nuevas inteligibilidades en torno a un mismo objeto de estudio. Por tanto, se esperaría que un currículo de naturaleza problemática, integrada y flexible propicie el acercamiento comprensivo a las miradas plurales que históricamente se han construido sobre el objeto.

El siguiente esquema muestra cómo podría ser su desarrollo, al tiempo que se explicará cada uno de sus elementos:

Gráfica No. 5 Núcleos de Inteleabilidad



**Inteleabilidad A:** Autor o escuela paradigmática que funda un núcleo de Inteleabilidad, integrando razonablemente una reflexión sistemática de doctrina, método y objeto de estudio.

**Fase Crítica:** Se generan modos argumentativos y diálogos que divergen del núcleo original, dando lugar a disensos académicos que plantean divergencias.

**Fase Transformacional:** Se generan espacios de transición teórica donde surgen dinámicas argumentativas diferentes.



**Intelegibilidades B, B1, B2:** Se consolidan planos de conversación diferente, sistémica y con niveles de argumentación propios.

## 4.4 FASES DE FORMACIÓN

El currículo es el medio donde se trasladan todas las ideas educativas a la práctica, es el escenario por excelencia donde los actores de una disciplina (estudiantes, docentes, comunidad académica) proponen el debate por sus condiciones de posibilidad, por el estado del debate teórico y aplicado, donde se asimila una disciplina.

La forma como se organiza en últimas un currículo deberá ser el reflejo de la relación entre la lógica del conocimiento y la realidad en la cual está inserto. En la búsqueda de una lógica de organización del conocimiento la reflexión habrá de propiciar la configuración de varios escenarios que se armonizarán en una trama congruente de relaciones.

Siguiendo los planteamientos de Diaz (1998), la formación disciplinaria es la apropiación de modalidades de argumentación de una disciplina, la comprensión de su objeto y su internalización, así como de sus modos de acceso al conocimiento y de los modos de comunicación y validación de éstos. La pregunta siguiente será por los dispositivos estructurales que habrá de proponerse para facilitar el acercamiento a esas modalidades de argumentación, a esos espacios de problemas u objetos de estudio relativamente comunes que sean relevantes para la formación dentro del campo disciplinar o profesional seleccionado; entonces el currículo debe asumir una organización lógica.

Definir unas áreas de formación, susceptibles de cambio y de continua dotación de sentido, como dinámicas horizontales a través del



tiempo curricular, es dilucidar unos ejes articuladores que se relacionen con la naturaleza de la disciplina, para acompañar su fundamentación y posibilidad de construcción de conocimiento.

Una vez adelantadas las grandes definiciones preliminares como son el Propósito de Formación, la formulación de las Competencias y el consenso alrededor de la postura epistémica sobre el Objeto de Estudio, el paso lógico siguiente es asumir un debate sobre una organización del conocimiento que el currículo pondrá a circular en él.

Debatir una organización del conocimiento implica en principio una mirada en perspectiva al campo en cuestión, de manera tal que la comunidad académica que está construyendo el currículo acuerde respuestas en torno a preguntas tales como:

1. ¿Cuáles son los grandes problemas que históricamente dicho campo del conocimiento intenta resolver?
2. ¿Cuáles son las principales perspectivas teóricas?
3. ¿Cuáles son los conocimientos básicos que propician un acercamiento fundamentador al campo del conocimiento?
4. ¿Cuáles son algunas de las relaciones interdisciplinarias que alimentan su reflexión interna?
5. ¿Cuáles son las principales aplicaciones y metodologías propias que el campo del conocimiento ha desarrollado?
6. ¿Cómo se problematiza y desarrolla este campo del conocimiento?

A partir de estas gruesas discusiones, se intenta trazar un posible recorrido por el campo del conocimiento que responda de manera lógica a las anteriores respuestas.

Nótese que son macropreguntas cuyas respuestas son a su vez complejas, de manera tal que se evita la construcción de largos



listados temáticos que se traducen en asignaturas en la versión de un currículo desagregado y tradicional; éste intenta respuestas a preguntas como: ¿Qué conocimientos debe saber una persona para comprender el campo en cuestión? ¿Cuáles son los campos del conocimiento indispensables de reconocer para alcanzar los objetivos? ¿De qué manera ordenamos el conocimiento para que vaya de menor a mayor nivel de dificultad de comprensión?

El producto concreto de este ejercicio de estructuración curricular integrada es la construcción de Fases de Formación cuya naturaleza está plenamente identificada, bien sea por su condición fundamentadora, teórica o profesional; bien puede ser técnica y profesional al estilo de los ciclos propedéuticos<sup>41</sup>; o bien puede ser básica, disciplinar y aplicada, entre otras.

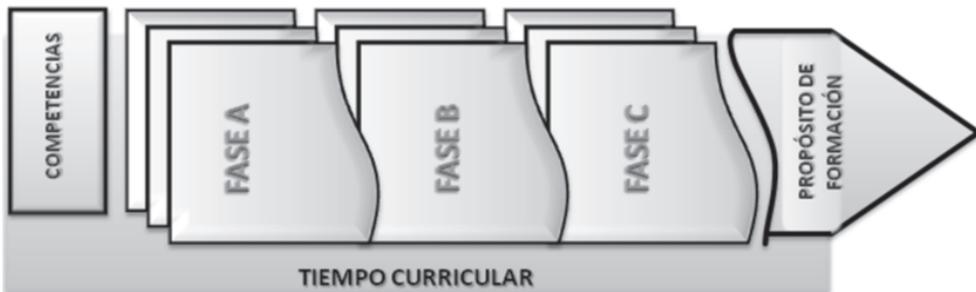
Habría que considerar que esta organización no pretende fragmentar el conocimiento, se parte de la idea, más bien, de una estructura curricular en una escala de degradados en donde no se pueden delimitar las fronteras entre fases o ciclos que cambian en un punto, sino que emergen de las relaciones y los problemas epistemológicos, teóricos y metodológicos que en los escenarios son propuestos por el docente en concordancia con el momento de formación.

Lo propuesto implica un recorrido que facilita acercamientos cada vez más elaborados, complejos y especializados del dominio del conocimiento, no necesariamente como etapas que se agotan en sí mismas sino como tonalidades que ofrecen secuencialidades lógicas.

---

41 Los ciclos propedéuticos, según lo propone Díaz (2002), reorganizan los procesos en la formación profesional e implican un cambio en la concepción del proceso de aprendizaje, en la medida que se conciben como etapas que ligadas a otras etapas permiten una formación integral y el desarrollo por niveles de las competencias científica, tecnológica, sociocultural, comunicativa y profesional del estudiante.

## Gráfico No. 6 Fases de Formación



Un ejemplo de escenarios de enseñanza/ aprendizaje en la organización de un currículo para la formación de profesionales podría ser el siguiente:

Una primera fase, entendida como de naturaleza multidisciplinar e interdisciplinar, donde el estudiante en formación disciplinar hace un acercamiento a la pregunta por el ser humano desde diversas ciencias, reconoce la perspectiva disciplinar propia; al tiempo que transversalizada por lo epistemológico, propone una organización que permite el acercamiento básico y fundamental, introductorio y epistemológico a la formación en la disciplina.

Por su parte la formación teórica tiene una implicación de recorrido intrateórico, fundamentado en el reconocimiento de los conceptos disciplinares y de las teorías y enfoques que han dado cuenta de ellos.

Una vez se haya propiciado una formación disciplinar de las características enunciadas se podrán iniciar las comprensiones particulares de la dimensión profesional de la disciplina, este bloque de naturaleza interdisciplinar y con una articulación fundada en los campos de actuación donde el profesional puede intervenir, investigar o transformar, se propicia el abordaje de las teorías, metodologías y técnicas propias del conocimiento disciplinar que, acompañadas por un referente epistemológico, acompañará el desarrollo de una formación profesional.



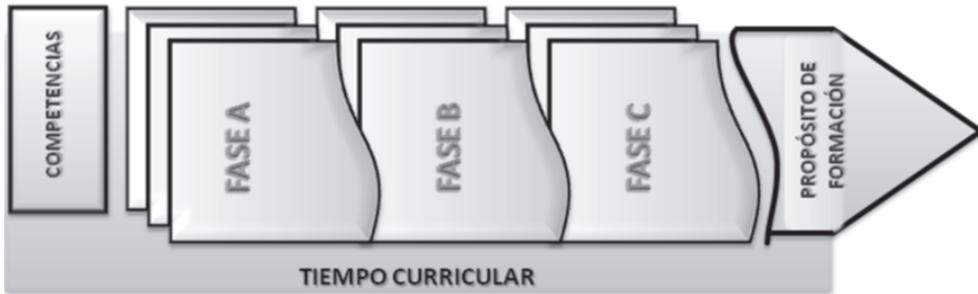
## 4.5 IDENTIFICACIÓN DE NÚCLEOS EPISTÉMICOS Y TEMÁTICOS:

En oposición a un currículo agregado que emite largos listados de conocimientos científicos que se autojustifican en explicaciones por su importancia e indispensable aprendizaje, aun cuando saturen el espacio y tiempo curricular, la lógica del currículo integrado en relación con la búsqueda de los contenidos es la identificación de los núcleos epistémicos y temáticos que configuran la fase o ciclo de formación y por ende, el conocimiento disciplinar.

La naturaleza del núcleo es la teoría, el concepto, es a través de las conceptualizaciones que el núcleo ahonda en las diferentes teorizaciones que emprende, el núcleo al adjetivarse con lo epistemológico implica una tematización alrededor de las diversas formas de interrogar la ciencia, en sus dispositivos metodológicos, en sus formas de abordar el objeto y en sus formas de leer de manera inteligible la complejidad disciplinar y social. Mientras que el núcleo al caracterizarse como temático tendría una implicación más de orden disciplinar conceptual, en donde van a aparecer teorías, metodologías y abstracciones sobre las actuaciones sociales del conocimiento.

Es así como, en el marco de las comprensiones que se han venido esbozando, se propone una organización curricular fundamentada en núcleos epistémicos y temáticos que indique una secuencialidad a la manera planteada en el tópico anterior (como degradados), es decir, no fragmentada por períodos académicos, sino como un flujo en espiral, con sentido lógico, que permita ir complejizando la competencia especializada del saber, al tiempo que propicie la organización de colectivos académicos alrededor de cada núcleo.

Gráfica No. 7 Núcleos Epistémicos y Temáticos



## 4.6 IDENTIFICACIÓN DE LOS COMPONENTES

Hasta acá se ha propuesto una serie de estructuras curriculares cuya naturaleza es fundamentalmente abstracta, macrocurricular e inspirada en las nociones de Ser Humano, Sociedad y Disciplina que la comunidad académica haya previamente acordado para ir dando forma y cuerpo al currículo como un todo. Pero es necesario trascender y conducir la noción de Currículo Integrado y Problémico hasta su operativización misma, hasta la presentación de algunas ideas y estructuras en donde el currículo despliega sus dinámicas.

Las fases de Formación como estructuras macrocurriculares proponen una pauta lógica que organiza el conocimiento en grandes bloques, cuya naturaleza determina la pauta para la identificación de los núcleos problémicos y de los componentes, como unidades de un orden más específico.

En tal sentido, los componentes son la expresión más singular y específica que puede contener un currículo en perspectiva integrada y problémica; en contraste con una perspectiva de



un currículo tradicional cuya expresión mínima sería cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios.

En un currículo integrado se trasciende el concepto de asignatura y se propone el de "componente", en la medida en que él incorpora además de los momentos particulares de las asignaturas en el aula de clase, también las actividades que desarrollará fuera del aula de clase, pero que forman parte del proceso de acercamiento a un conocimiento. Igualmente, otro tipo de actividades académicas que forman parte de la formación pero que no son propiamente asignaturas, como son las Líneas de Investigación<sup>42</sup>.

La comprensión del carácter del componente pasa por la mirada del mismo en tres sentidos: uno de orden operativo, otro de orden estructural y uno más de orden pedagógico.

Desde el punto de vista operativo, el componente se localiza en el lugar más microcurricular de la propuesta. En este sentido trasciende la condición desagregada del currículo tradicional, pues pese a que el componente es la unidad más específica que aproxima el conocimiento, no se aísla encerrándose en autojustificar sus contenidos y objetivos, sino que su presencia responde a las necesarias articulaciones que ella debe establecer para dar sentido a los problemas antes formulados por los núcleos y las fases de formación.

Es decir, el componente puede ser comprendido como nodo transversalizado por las relaciones integradas que propician la comprensión deductiva del campo del conocimiento de manera problémica, pero que operativiza el currículo.

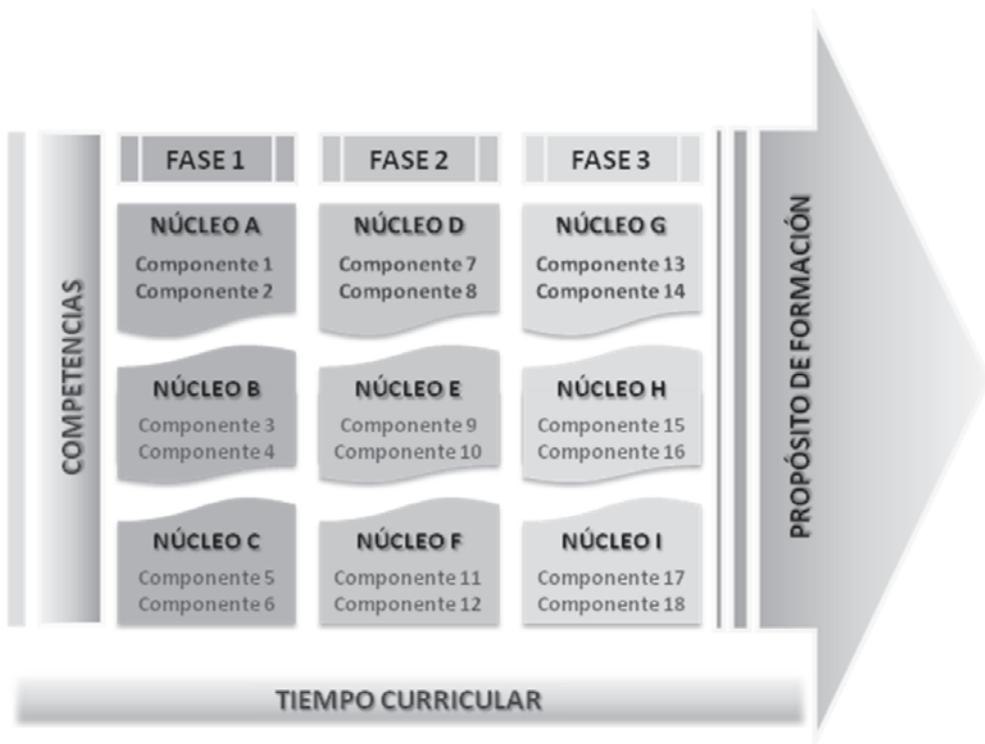
---

42 Las líneas de investigación se comprenden como un conjunto de problemas interrelacionados que pueden surgir de campos disciplinarios o interdisciplinarios del conocimiento, las mismas se refieren a áreas temáticas determinadas que a su vez se concretan en proyectos de investigación.

El segundo nivel estructural corresponde a la naturaleza que le da forma al componente, relacionándose con los problemas que desarrolla e integra su interrelación con el núcleo del que hace parte y sobre todo con el despliegue epistemológico, metodológico y práctico que en el interior del mismo se realiza.

Y el tercer nivel es el pedagógico, en tanto el componente se desarrolla sólo si existen los actores del acto educativo (educando, educador, contexto y saber); en estos términos, los componentes permiten el encuentro (cara a cara en la educación presencial) entre personas que se ocupan de las mismas búsquedas problémicas.

Gráfica No. 8 Componentes





## 4.7 ORGANIZACIÓN DE LOS SABERES POR PROBLEMAS: NÚCLEOS PROBLÉMICOS

La enseñanza de la ciencia se ha realizado como transmisión de los saberes contruidos históricamente, pero en pocas ocasiones como formación de un sentido de realidad. Desde una versión de un Currículo Integrado y Problémico, se reconoce la existencia de problemas prácticos que tienen su origen en las dinámicas sociales, cuya intervención está siendo demandada y que requieren su estudio desde el interior de las disciplinas. Por tanto este tipo de currículo propende por la articulación Educación - Sociedad.

Una propuesta de organización por núcleos problémicos aborda una visión integradora político social del conocimiento, que tiene en cuenta los conflictos, tensiones, preguntas, cuestionamientos, incertidumbres e imprecisiones susceptibles de transformación permanente en una realidad altamente cambiante (Magendzo, 2003). Kemmis (1997) y Diaz Barriga (1998) han defendido la idea de la necesidad de destacar los aspectos sociopolíticos del campo educativo mediante la incorporación estructural en el currículo de núcleos investigativos o problémicos.

Propone formar profesionales contextualizados a la comunidad y con sentido social, propiciar la adquisición de conocimiento fruto de la confrontación de la teoría con la práctica y con el entorno, generar una cultura de proyectos de aplicación sinérgica del conocimiento donde participen grandes grupos de comunidad académica, desarrollar la toma de decisiones en los profesionales, dar la estructura investigativa del proceso de formación.

Se construye a partir de la misma realidad educativa y se funda en la convicción sobre la naturaleza del conocimiento, no como algo lineal sino como un proceso complejo cuyos resultados de aprendizaje no pueden predeterminarse.



Este modelo de organización es considerado como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, relaciones, procesos y experiencias orientadas o subordinadas a un tema específico como resultado de un proyecto, problema, interés de la comunidad académica, etc., en el cual pueden converger varios campos del saber necesarios para desarrollar dicho proyecto o dicho problema.

Es decir, el diseño de núcleos problémicos tiene dos requerimientos fundamentales, parte de preguntas con sentido social y las trae al proceso educativo a manera de problematizaciones del saber (teórico o práctico) para la formación de los profesionales. Por tanto, una lógica en núcleos problémicos deberá contener como mínimo algunos de los elementos del siguiente esquema:

Gráfica No. 9 Contextualización



Acercarse al contexto para identificar problemáticas sujetas de traer al currículo es garantizar la construcción de procesos educativos pertinentes. Para hablar de pertinencia, es necesario hablar del contexto y del desempeño oportuno y congruente con el momento. Los programas de formación están ubicados en una realidad, en un país, en un momento histórico. Ubicar el programa en un contexto es hablar de la realidad social, del entorno cultural, de la historia de la sociedad, de una sociedad en particular; implica preguntarse críticamente por el desarrollo de la sociedad en lo económico, político, educativo, humano; teniendo en cuenta las tendencias mundiales, regionales, nacionales o locales.

Hablar de contexto implica, necesariamente hablar de realidad social, de entorno cultural, de historia; de periferia que afecta estructuralmente a los sujetos que lo construyen y lo componen, implica preguntarse críticamente por el desarrollo de la sociedad en lo económico, político, educativo y humano; teniendo en cuenta las tendencias mundiales, regionales, nacionales o locales.

De igual forma, el contexto implica la comprensión y/o explicación que se establece de una sociedad, una región geopolítica o un campo fenoménico en un momento determinado, en relación con otro criterio de su misma naturaleza. Su estudio y entendimiento permite la lectura de las demandas legítimas que la sociedad le está haciendo al conocimiento en ese momento determinado.

Un conocimiento pertinente es aquel capaz de dar cuenta de un contexto, haciendo uso de las teorías propias de las disciplinas para aportar conocimiento científico a las tendencias de la sociedad, por tanto es necesario entender el contexto social, como el mundo en el cual se desarrolla la disciplina en la historia.

En este sentido, el problema educativo que habrá de abordarse será el de los mecanismos y dispositivos articuladores entre el contexto so-



cial y el contexto disciplinar, que permitan ubicar el currículo en la cultura. Toda vez que el significado de la disciplina tendrá sentido, no solamente por la congruencia de sus reflexiones teóricas, sino también porque hace parte de la construcción histórica y social de la comunidad y, por ende, de la cultura.

Por otro lado, las nuevas lógicas pretenden que los actores curriculares puedan integrar problémicamente el saber, en tanto configuran preguntas, articulan búsquedas y asumen incertidumbres. En este escenario, los contenidos se orientan de manera pertinente hacia los problemas planteados, dando lugar a una formación que redimensiona la crítica, valora el cambio y re-significa las nociones de sujeto y de mundo.

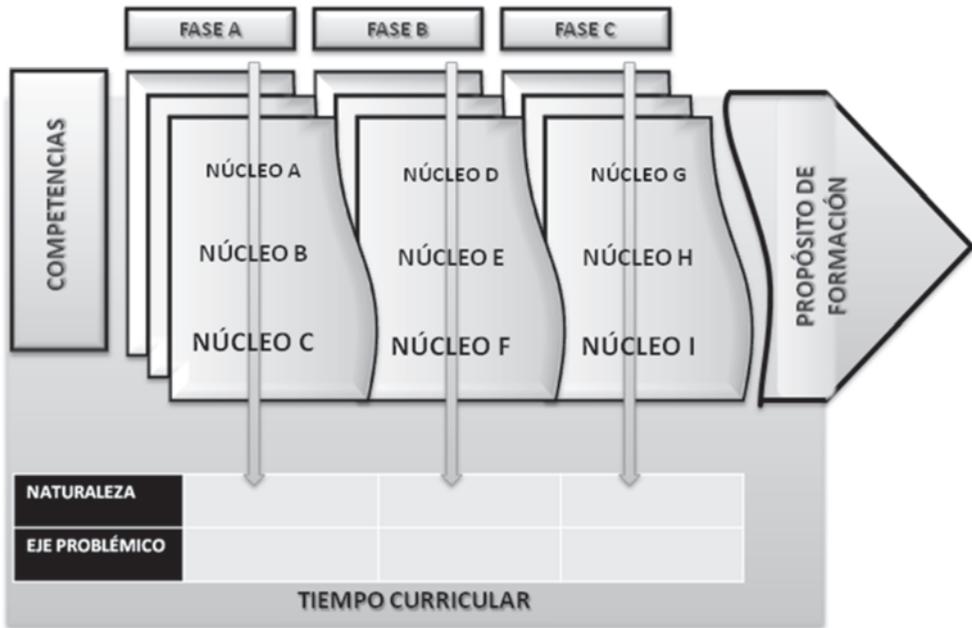
Este cambio advierte no sólo modificaciones formales, en términos de la reorganización de la estructura macro y micro curricular, sino también en la articulación de problemas y estrategias que posibilitan la emergencia de las competencias por fases, que llevadas a la actuación irreductiblemente exigen una nueva lógica evaluativa.

En este sentido, la relación entre problemas y evaluación por competencias permite la pregunta por la organización del conocimiento y funda la posibilidad de ordenar la estructura curricular, de tal modo que pueda concretarse en núcleos y componentes (ver capítulo 5).

Un currículo que parte de la idea de que los conocimientos se enseñan de la misma manera que se desarrollan, debe incorporar una organización de la investigación que al tiempo articule problematización, desarrollo del conocimiento y líneas de investigación.

Entonces se proponen los siguientes ejes problémicos estructurales en el marco de esta categoría de análisis, según los argumentos expuestos hasta este punto.

Gráfica No. 10. Ejes



## 4.8 COLECTIVOS DOCENTES

Así las cosas, en línea de un currículo problémico de naturaleza integrada e integradora, cuya funcionalidad no está mediada por los contenidos sino por los problemas que atraviesan los núcleos epistémicos o temáticos, deviene la necesidad de organizar los actores del currículo a manera de comunidades académicas o colectividades.

Alrededor de cada núcleo epistémico o temático se organizan colectivos docentes, quienes en debate permanente estructuran las intelegibilidades del núcleo, formulan propuestas pedagógicas y didácticas acordes con la naturaleza de cada núcleo proyectan investigaciones correspondientes a las preguntas y actualizan continuamente sus conocimientos y propuestas de enseñanza/aprendizaje (ver capítulo 5).



Una organización de tales características implica la mirada desde diferentes versiones y disciplinas el problema en cuestión, es allí entonces donde se pone en evidencia la interdisciplinariedad y la flexibilidad.

La flexibilidad, en la medida en que el profesional en formación se topa con la colectividad donde se debate el núcleo de intelegibilidad en toda su magnitud, propiciando la posibilidad de identificar posturas, divergencias y también convergencias, oportunidades de ahondar y de profundizar en aquellos que de alguna manera correspondan a sus intereses y preguntas.

A su vez, los colectivos docentes organizan las prácticas (de laboratorio, de observación, profesionales, o en instituciones) argumentando su articulación, utilidad, papel y funcionamiento.

## 4.9 INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO

La organización de un currículo en lógica problémica se articula inevitablemente con la investigación como eje transversalizador y dinamizador de la formación de manera transformadora de la mirada tradicional, donde su papel había sido el de enseñar fundamentalmente metodología de la investigación, bajo el presupuesto de que es posible aprender investigación conociendo sus fases o mecanismos de funcionamiento.

Acá se propone problematizar, a partir de la organización de la investigación, la enseñabilidad de la disciplina, la educabilidad del sujeto, el desarrollo del conocimiento disciplinar en versiones diversas o los mecanismos de aproximación al problema del objeto de estudio de la disciplina.

Si la investigación es indagación sistemática y autocrítica, por tanto un currículo problémico es aquel que propone que tanto docentes como



dicentes en su acercamiento al conocimiento disciplinario comprueben las implicaciones, teorías y técnicas, así como sus posibilidades éticas. La investigación como pregunta que indaga está basada en la curiosidad, así como en un deseo por comprender; se trata de una curiosidad estable, no pasajera, sistemática en el sentido que se hace acompañar por un método estratégicamente planeado (Stenhouse 1998); por lo tanto al tiempo que indaga, crítica, válida, comprueba, enseña/aprende, despierta espíritu investigativo con rigor científico y metodológico.

Las problematizaciones son acordadas por las comunidades académicas vinculadas con el programa y colocadas al centro de cada fase o ciclo de formación, a manera de eje articulador entre los núcleos epistémicos y temáticos.

Algunas pistas para aportar elementos para acordar las problemáticas que transversalizarán los bloques serían: a) la postura sobre el objeto de estudio propio de la disciplina b) la naturaleza de cada uno de los bloques según sus intenciones fundamentales; c) los núcleos epistémicos y temáticos que se propongan según el desarrollo del saber disciplinar.

Entonces se fundamenta una propuesta de formación a través de la investigación, a partir de: **a)** Aproximación conceptual a la epistemología de la investigación; **b)** Dominio de las lógicas de investigación en ciencias sociales y naturales; **c)** Conocimiento de diversas metodologías investigativas sobre la perspectiva epistemológica que lo fundamenta; **d)** Vivencia de procesos investigativos mediante la vinculación a investigaciones en curso, grupos de investigadores o líneas de investigación<sup>43</sup>.

---

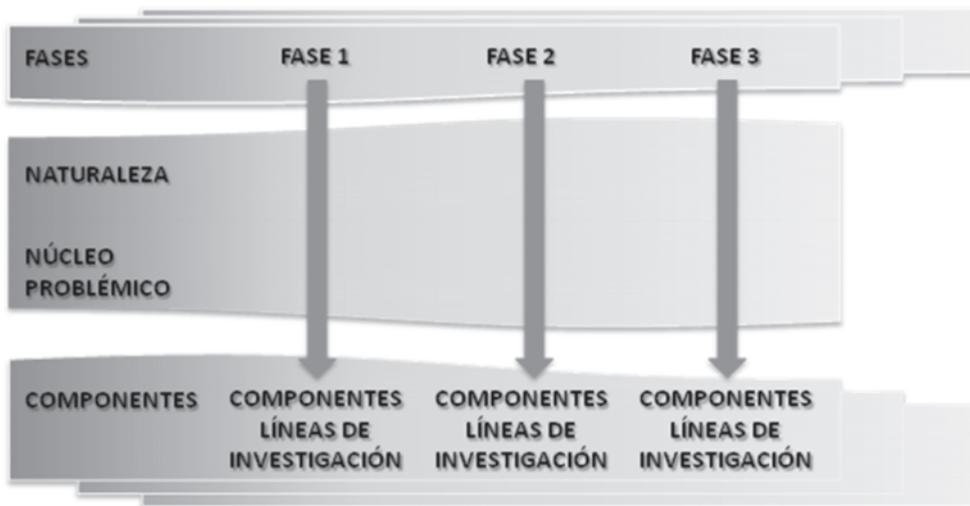
43 Se considera que una línea de investigación se refiere a un área del conocimiento relevante para el desarrollo institucional y regional, que permite plantear y desarrollar proyectos de investigación, que contribuyan a ampliar las fronteras del conocimiento y/o a solucionar necesidades de distinta índole: sociales, tecnológicas, educativas, es decir, de todo aquello que hace referencia al objeto de estudio de cada disciplina.

Son características de la Línea de Investigación su continuidad en el tiempo, su desarrollo teórico progresivo y el hecho de que posibilita hacer una investigación de mayor relevancia y profundidad, donde comparten docentes y dicentes en un proceso permanente de investigación.

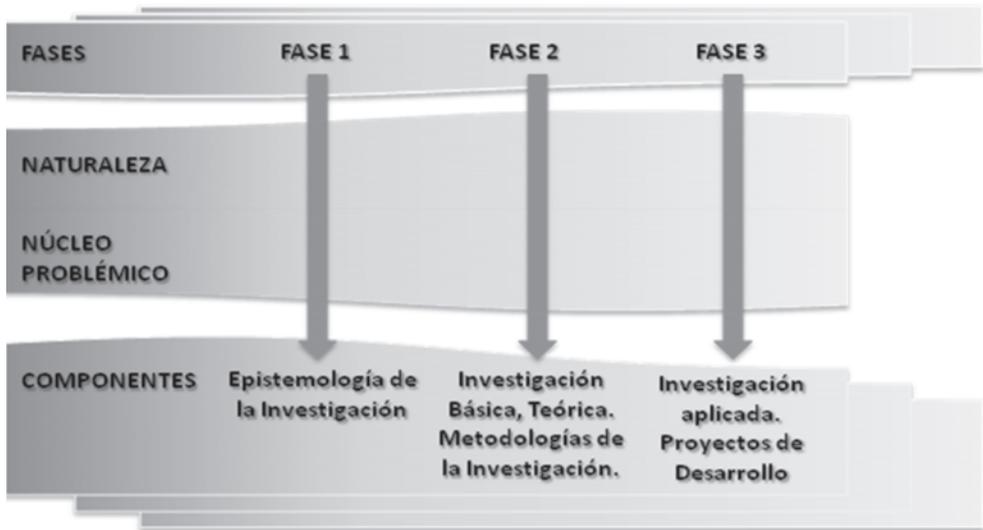
Los Grupos de Investigación y sus líneas de investigación permiten: **a)** Favorecer la investigación en el programa; **b)** Optimizar la utilización de los recursos institucionales a los niveles humano, técnico y financiero; **c)** Propiciar la formación de investigadores; **d)** Facilitar la relación con entidades financieras, la vinculación a redes nacionales e internacionales y la realización de proyectos interinstitucionales e intersectoriales; **e)** fortalecer la consolidación de grupos de investigación y de comunidades académicas; **f)** generar posibilidades de que los docentes participen activa y realmente de investigaciones en desarrollo y; **g)** Facilitar la formación de docentes investigadores adscritos a los programas.

En este sentido, se proponen las siguientes estructuras de organización de la investigación articulada al currículo, un núcleo de investigación que acompaña el currículo con colectivos de docentes así:

Gráfica No. 11a La Investigación en el currículo



Gráfica No. 11b La Investigación en el currículo



## 4.10 LA PRÁCTICA SOCIAL COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Es importante partir de reconocer la relación diferenciada entre el concepto de disciplina - entendida como saber científico constituido a través de métodos sistemáticos y validados por comunidades académicas o por comunidades sociales; y el concepto de profesión - comprendido, con Guarín (2003) como la vocación social de la disciplina, como el contexto de actuación con sentido de las teorías; conlleva entonces a que se asuma la actuación en una disciplina como **praxis**, en el sentido exacto del concepto.

Al respecto, Acevedo (1983) en su texto *Praxis y Educación*, al retomar a Aristóteles, Marx, Kosik, Sanchez y Bernstein, señala que la praxis no se contrapone a la teoría, sino más bien, que corresponde a una acción consciente y culminante de la teoría, a manera de un saber práctico, de un conocimiento aplicado, de una acción conducente a transformar una realidad determinada. Resumiendo, la praxis es toda actividad orientada hacia fines, cuyo cumplimiento demanda actividad cognoscitiva, aclarando que no toda actividad es praxis.



Es decir, la praxis puede ser comprendida como una unidad dialéctica que conecta la teoría y la práctica para generar explicación y/o comprensión acerca de las acciones transformadoras del hombre sobre el mundo, sustentándolas a partir de la teoría para hacer posible su transformación.

Así entonces, una profesión lleva consigo las teorías disciplinares que la fundamentan y resuelve la relación que establece con los seres humanos y con el mundo en cuanto objetos de su acción, actuando sobre ellos con base en el conocimiento científico, no en la práctica ciega.

La teoría por sí sola no realiza ninguna transformación, es necesario pues que sea encarnada en acciones conscientes clarificadoras de su fin y de sus intenciones, las cuales son dadas desde el conocimiento disciplinar. Como plantea Freire (citado por Acevedo 1983) es la acción y la reflexión orientadas hacia el fin preestablecido lo que permite la transformación, lo que no se logra únicamente con las ideas o con los actos, sino con la praxis.

Siendo una disciplina esencialmente teórica y derivativamente práctica, es sustancialmente práxica (Marin y Tamayo 2003), es en la praxis profesional insertada en los distintos campos de actuación que el profesional se asume como agente de desarrollo y transformación de las condiciones del sujeto humano en el contexto.

En los procesos de formación será indispensable la vivencia acompañada en un escenario de actuación, donde a través de la práctica valide teorías, identifique caminos de acción trazados desde ellas y encuentre métodos de aplicación del conocimiento. Al tiempo, la práctica contribuirá a enriquecer las teorías y las teorías serán transformadas por las prácticas.

Estas prácticas, al ser una estrategia pedagógica más, asumen una postura de apropiación participativa del conocimiento o lo que otros



autores han planteado como "aprendizaje expansivo"<sup>44</sup>, contribuyendo a: **a)** articular los núcleos temáticos y problémicos curriculares; **b)** contextualizar la formación y el programa; **c)** desarrollar las competencias profesionales y disciplinares; **d)** retroalimentar el impacto del saber y del programa en la región; **e)** fortalecer críticamente el desarrollo de teorías; **f)** desarrollar metodologías como herramientas para la resolución de problemas sustentadas desde teorías; **g)** cuestionar propositivamente los sistemas de acción institucionalizados o arraigados socialmente; **h)** confrontar la aplicabilidad y consistencia de los conceptos reconocidos en el procesos de formación; **i)** desarrollar y enriquecer escenarios de actuación profesional en el contexto; **j)** generar nuevas preguntas investigativas; **k)** potenciar actitudes ético-sociales; **l)** sensibilizar al profesional en formación frente a la realidad social; y, **m)** incorporar el conocimiento científico en el desarrollo humano, social y cultural de la región y del país.

Las prácticas sociales deben ser articuladas tanto a las áreas como a los núcleos problémicos, de manera que se contextualice la formación y se aporte a los sistemas de acción institucionalizados y las tensiones que los atraviesan. El fortalecimiento de los contextos de práctica contribuirá al desarrollo de las teorías como herramientas para la resolución de problemas, al fortalecimiento de la capacidad crítica y de descubrimiento.

---

44 El aprendizaje expansivo se comprende como la ampliación de las habilidades y comprensiones por parte del discente al incorporar conocimiento mediante la actuación de sus saberes en escenarios reales.

